

## **TEORIZANDO O PODER EXISTENTE NA ESCOLA BÁSICA: a sociedade disciplinar sobre a ótica de Foucault e Bourdieu**

Meire Lourdes Pereira Almeida  
(Especialista em Supervisão Escolar)

*Unidade de Educação Básica Major José Augusto Mochel  
São Luís-MA. (meirealmeida11@gmail.com)*

**Resumo:** Análise das relações de poder na Unidade de Educação Básica Major José Augusto Mochel em São Luís-MA, onde através dos instrumentos legais e metodológicos, procuramos identificar os desafios a que a escola está exposta, suas possibilidades diante desses desafios e os limites que a própria legislação engendra para a consecução de uma gestão participativa no âmbito escolar. A pesquisa fundamenta-se em autores que tratam dessas relações de poder, como Foucault e Bourdieu para o desenvolvimento da problemática. Usando-se métodos de cunho qualitativo e quantitativo, procurou-se conhecer a rotina da escola no que tange às relações de poder que permeiam esse ambiente e concluiu-se que nessa escola existem dois tipos de poderes: um poder implícito e outro explícito, os quais de certa forma se complementam e contribuem para que o processo educativo se consolide, visto que, na sociedade que vivemos, os indivíduos estão ainda convictos de que sem a presença do poder explícito nas instituições não evoluem, sendo este frequentemente exercido em todos os setores da escola básica. No que diz respeito aos desafios, limites e às possibilidades da gestão participativa, nessa escola existem limites impostos pela gestão que inviabilizam a participação democrática dos sujeitos escolares, enquanto que em relação as possibilidades, conforme o estudo de campo feito existe desde que seja trabalhada para superar os entraves de cunho administrativo, fato que denota um grande desafio para todos os implicados no contexto, pois o exagero burocrático e hierárquico impede a flexibilidade, a criatividade e ação crítica construtiva, componentes fundamentais de uma gestão participativa.

**Palavras-chave:** Relações de Poder; Foucault; Bourdieu; Escola Básica.

### **Introdução**

Tomando como orientação a análise de autores especialistas no campo das relações de poder, procuramos compreender a problemática do poder na visão de Foucault e Bourdieu. Para Foucault a sociedade disciplinar nasce na Europa em meados do século XVIII, quando passam a existir as chamadas “instituições disciplinares”, com suas técnicas para o adestramento do indivíduo.

Para Foucault, o vocábulo “poder” é entendido como o direito de deliberar, agir e mandar; define a posse, a capacidade ou aptidão de alguém ou algo sobre outrem; dispor de força e autoridade, soberania e império, enquanto que no dicionário Aurélio (FERREIRA, 2008), poder é uma palavra classificada como polissêmica e que, em sua própria historicidade, seu valor aumenta ou diminui conforme sua abrangência, possuindo assim uma especificidade própria.

Neste campo de lutas pelo poder, entre detentores de poderes diferentes, o jogo se estabelece entre os sujeitos e as instituições, tendo em comum o fato de possuírem uma quantidade de capital específico (econômico ou cultural) suficiente para torna-los “dominantes” no seio de seus respectivos campos, capazes de conservar ou transformar as relações de forças (BOURDIEU, 2004, p.375).

O poder simbólico é importante no campo do ambiente escolar, na medida em que a dominação legal nem sempre explica as razões acerca de decisões e encaminhamentos, controles e avaliações escolares. No entanto, a dominação burocrática explica aquilo que é explícito, uma vez que “o modelo burocrático se concentra quase exclusivamente no estudo das versões oficiais da realidade” (LIMA, 2001, p. 28).

Não há como controlar as ações desenvolvidas na escola, visto que estas emanam das Secretarias de Educação tendo somente que serem executadas para manter a ordem estabelecida pela organização burocrática, pela dominação legal weberiana, o que não é legítimo numa sociedade democrática, portanto, compartilhada pelos seus pares.

### **O poder sob a ótica de Foucault**

Segundo Foucault (1997, p.76), na perspectiva da teorização do poder existem na sociedade duas imagens disciplinares: “a disciplina – bloco”, uma instituição fechada, estabelecida acima, e voltada para sanar funções negativas em uma sociedade no sentido de “fazer parar o mal, romper as comunicações maléficas, suspender o tempo negativo”. No outro extremo, conforme o panoptismo foucaultiano, temos a “disciplina – mecanismo”, um dispositivo funcional que visa melhorar o exercício do poder, tornando-o mais rápido, mais leve, mais eficaz; um desenho das coerções sutis para uma sociedade que está por vir.

Nessa perspectiva, não se trata da questão de saber simplesmente “quem tem o poder”, mas de estudá-lo no ponto em que se instala e detectar seus efeitos reais. É nesse contexto que o autor parece se interessar pelos efeitos do poder, buscando compreender como esse poder se legitima nas relações pessoais, criando discursos que funcionam como normas (FOUCAULT, 1997, p. 123).

Foucault (1979, p. 89-91) argumentou que “estamos sempre ‘dentro’ do poder, não há como escapar dele” e se o poder não existe de forma absoluta, é melhor procurar compreendê-lo metodologicamente e nos posicionarmos contra a visão tradicional que

acentua o poder em seus aspectos negativos e tentar focalizá-lo do ângulo que produz prazeres, saberes e discursos. Para captar o poder, é preciso descer às redes de relações particulares, que passam pelas instituições como escolas, prisões, hospitais, manicômios, tribunais, famílias e suas relações cotidianas, para analisá-lo nas suas esferas mais íntimas, nas suas técnicas e estratégias de efeitos positivos, destituindo o postulado de que o poder não passa simplesmente pelos dominadores, mas abrange os dominados, não existindo, portanto, a distinção daqueles sobre os quais se exerce, porque o poder opera estabelecendo relações.

Logo, é preciso observar o poder em sua circularidade e rede de entrelaçamentos, como algo que é possuído por alguns, mas também imposto aos outros, visto que todos sofrem sua ação, mas ao mesmo tempo exercitam sua possibilidade de resistência com forças que se confrontam.

Destacamos a problemática do poder presente na escola lugar da pesquisa e em seus sujeitos submetidos aos ditames do Ministério de Educação – MEC – depois das Secretarias de Educação, sendo por fim submetidos ao poder local (da escola) pelos seus gestores, professores, alunos e familiares que regulam e conduzem a escola a um mero executor do sistema dominante, sendo este para Foucault (1995), mais uma forma de relação de poder que difere substancialmente de uma relação de violência, pois “age sobre um corpo, sobre umas coisas; força, submete, destrói e constrói; fecha e abre possibilidades” (FOUCAULT, 1995, p. 243), enquanto que,

Uma relação de poder se articula sobre elementos que lhe são indispensáveis (...): o ‘eu’ (que tem poder) e o ‘outro’ (aquele sobre o qual se exerce o poder) são inteiramente reconhecidos e mantidos até o fim como os sujeitos da ação; e que se abre, diante da relação de poder, a todo o campo de respostas, reações, efeitos, intervenções possíveis (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Então, caberia à escola refletir sobre os saberes que imprime, uma vez que é notório haver conhecimentos inúteis que pertencem ao mundo exterior e conhecimentos úteis que concernem à existência humana (FOUCAULT, 2001). Percebemos na análise foucaultiana que esta abriu caminhos para a análise das organizações escolares, mostrando que os indivíduos vivem atrelados ao mundo organizacional onde impera o modo de dominação disciplinar.

## O poder sob a ótica de Bourdieu

No que concerne à sociedade brasileira, o modelo pedagógico instituído permite efetuar vigilância constante, visto que temos um conjunto de sujeitos instrumentalizados para “vigiar e punir” os infratores, sem a pretensão de ‘recuperá-los’; e sim muito mais de ‘marcá-los’ com um estigma, diferenciando-os dos ‘bons, normais’, confinando-os a grupos restritos que personificam a desordem que o autor denomina de “campo” de poder.

É possível acrescentar que essa falta de controle também, em parte, não é devida à tradição ou à subsunção das pessoas à figura de líder carismático. Os escolares não controlam o poder ao qual estão submetidos porque há na escola poderes não legítimos, como formas de submissão pela violência, pela coação, pelo autoritarismo, pela repressão, pelo assédio moral, pelo racismo e pelo preconceito, categorias que não entram nessa reflexão, mas que estão postas no ambiente escolar.

Essa falta de conhecimento dos escolares sobre os seus direitos e, mais importante, sobre suas próprias potencialidades no enfrentamento ao poder constituído, legítimo ou não, é um ponto importante a ser contemplado na análise do contexto escolar, visto ser neste “campo” que se gestam a concorrência entre os sujeitos que nele se acham envolvidos. Os sujeitos comuns, reduzidos ao estatuto de 'consumidores', devem obedecer às ordens emanadas do poder central, sem questioná-las, afastados que estão do lugar de produção (BOURDIEU, 2004, p. 164).

Evidenciamos que a face política do ambiente escolar é a face definidora de sua cultura escolar, pois a burocracia é a principal ferramenta a seu serviço, mantendo o seu *status quo*, domínio que lhe é dado pela concentração de determinados tipos de poder, discutidos ao longo deste trabalho.

Na escola, lugar desta investigação, prevalece a cultura da dominação legal às vezes simbolicamente travestida de carismática, mantida por práticas disciplinares ancoradas na autoridade que por sua vez se sustenta do capital cultural que seu gestor detém e que o diferencia dos seus dominados (alunos ou professores). Além disso, é preciso refletir sobre qual cultura predomina na escola contemporânea: a cultura da escola como instituição disciplinar que obedece aos ditames dos órgãos superiores, ou uma cultura própria definida pelas relações de poder que ali se estabelecem? Este é outro viés que pode ser explorado.

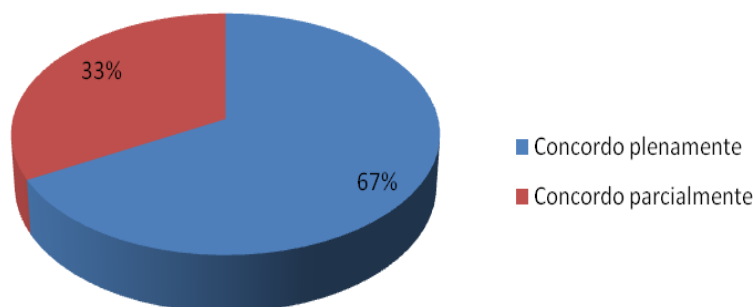
Para nós existe um misto de orientações disciplinares predefinidas pela cultura institucional e uma orientação interna que emana da cultura dos dirigentes locais. Nesse

sentido, abordamos no capítulo seguinte uma reflexão sobre a cultura escolar e as relações de poder presentes na escola atual.

### Quantificando os resultados encontrados

Objetivando analisar a poder existente na escola objeto da nossa investigação, desenvolvemos o instrumento de investigação “questionário” e aplicamos a um quantitativo de 30 profissionais entre professores, administrativos e técnicos em assuntos educacionais, tendo recebido de volta apenas 15, ou seja, 50%, que consideramos amostra confiável. O propósito foi detectar o grau de qualidade da cultura escolar existente no ambiente, corroborando ou negando práticas democráticas e participativas na escola, de modo a denotar o exercício do poder, quer centralizado nas mãos dos gestores, quer socializado entre todos os sujeitos do ambiente escolar.

Gráfico 1: Os resultados finais obtidos na escola pelo trabalho de cada um depende do trabalho de todos

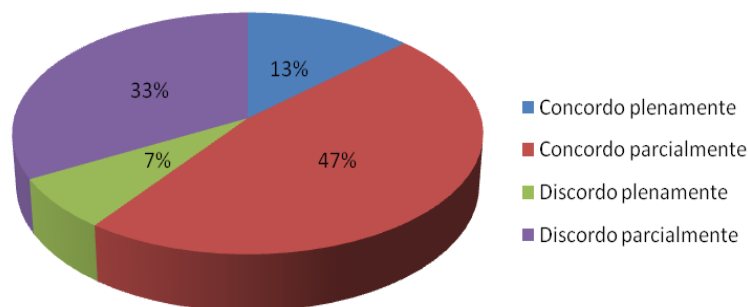


Fonte: Produção da autora.

Nessa questão representada graficamente acima, acerca de tudo que se faz na escola, 67% dos questionados afirmam haver **consenso coletivo**, enquanto 33% dizem concordar parcialmente com essa afirmação. No entanto, poderemos perceber em outras respostas que a cultura organizacional da escola ainda está precisando buscar alternativas para uma divisão de **direitos e deveres** tendo em vista uma socialização de tarefas sem o exercício ostensivo do poder centralizado, pois a cultura existente na escola emana da Direção Geral, que exige de seus colaboradores e funcionários um comprometimento profissional e ético em relação à qualidade da educação, à sensibilização, e o convencimento destes precede o

envolvimento dos alunos e familiares. Então, tanto os alunos quanto seus familiares precisarão encontrar motivação na equipe de funcionários da escola para acreditarem na importância desta construção social. Além dessa motivação, os próprios professores deverão estar convencidos da necessidade dessa participação já que “a escola não pode ser propriedade dos professores, ela deve incluir toda a comunidade educativa no planejamento de suas metas de melhoria” (HERNÁNDEZ, 2003, p.25). Percebemos ainda que esse “clima” é verticalizado mediante de um controle horizontal que se efetiva entre a direção e seus subordinados. Existe ali um jogo de relações de poder que tende a se fortalecer, em que os “bons” trabalham no sentido de amenizar as tensões geradas pelos “maus” funcionários.

Gráfico 2: Todos na escola atuam imbuídos de uma grande expectativa, no sentido de melhoria do trabalho escolar?



Fonte: Produção da autora.

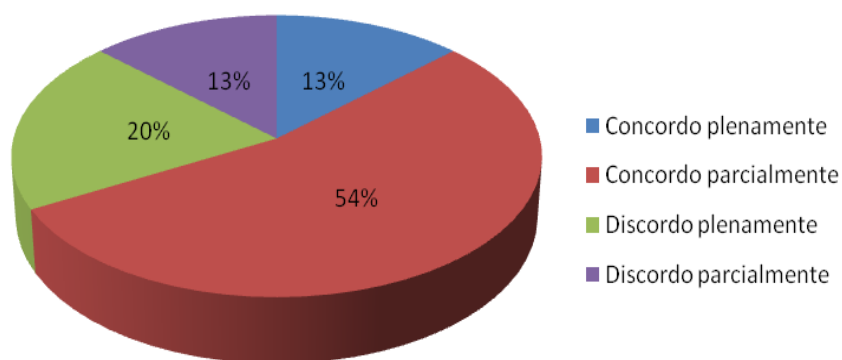
Ao analisarmos o Gráfico 1 e comparando-o com o Gráfico 2, observamos entre os sujeitos questionados a ausência de uma concepção bem clara do que seja a melhoria do trabalho escolar em conjunto compartilhado, donde deduzimos que não existe entre esses sujeitos uma noção bem definida de gestão democrática e participativa. Segundo Paro (2001, p.37), é “[...] como uma prática político-pedagógica e administrativa, onde o gestor, através da articulação entre os diversos segmentos da unidade escolar, modifica as relações de poder, transformando-as em ações colegiadas, transparentes e autônomas”.

Os resultados são bem claros quando apontam somente 13% concordando plenamente com a afirmação de que todos os integrantes da escola estão imbuídos do mesmo ideal de uma escola para todos. Contudo, essa concepção de escola para todos não se traduz na perspectiva de um trabalho coletivo, no sentido de colaboração de todos para a construção

de um espaço mais agradável e de uma convivência saudável. A maioria desses partícipes vê a escola como “uma instituição do Estado”, não de todos, desse modo não há corresponsabilidade na sua manutenção. Daí por que fica mais fácil aos gestores se apropriarem desse “bem público” e estabelecerem aí as relações de poder.

Essa concepção de escola é a que mais se evidencia entre os funcionários e professores das escolas brasileiras e, hipoteticamente, consideramos que tal prática se dá por falta de uma consciência cidadã e porque dificilmente encontramos esses profissionais trabalhando em uma só escola em dupla jornada de trabalho. E, mais comum eles trabalharem em três ambientes escolares diferentes e, por isso, inferimos, não se sentem como parte da instituição escolar, pois são na verdade tarefeiros em vários lugares, sem um sentimento de pertencimento a qualquer uma das escolas onde trabalham.

Gráfico 3: Os participantes da escola costumam reforçar suas relações interpessoais fazendo comentários positivos e sugestivos de melhoria sobre seu trabalho, de modo a facilitar a integração do trabalho de todos?



Fonte: Produção da autora.

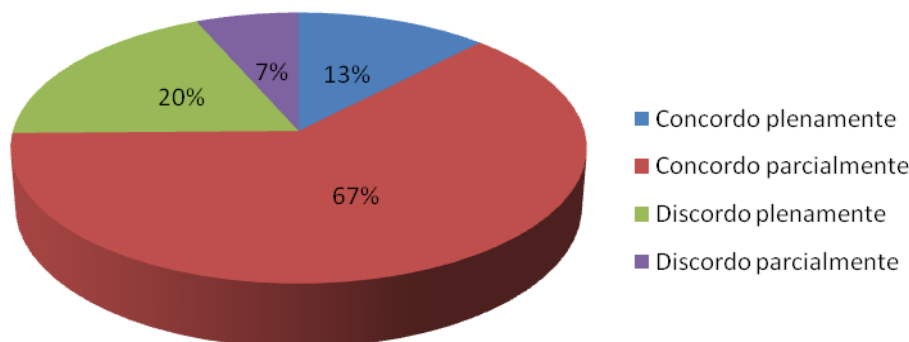
Neste gráfico, correspondente à questão 3, se reforça a ausência de ações colegiadas que representem a socialização dos poderes que transversalmente atuam na escola, revelando a divisão de tarefas típicas da sociedade fabril, transpostas para o ambiente escolar. Assim, quando **54% dos questionados concordam parcialmente** com a existência de um trabalho coletivo na escola, dado que seria ideal, pois a finalidade da escola é única: educação para todos. 33% discordam e só 13% concordam plenamente, entendemos que existem na escola ações autoritárias, bem definidas, e ações democráticas ainda por serem construídas.

Nesse aspecto, vale destacar o que afirma Sperb (1963),

Compartilhar autoridade é também compartilhar responsabilidades. Por isso, para que haja cooperação, é necessário conceder às pessoas a participação nas decisões. No momento em que os membros de um grupo decidem sobre o modo pelo qual a autoridade será exercida, eles adquirem um senso de responsabilidade pelo bom ou mau sucesso de sua decisão. Autoridade compartilhada e responsabilidade compartilhada são inseparáveis (SPERB, 1963, p.26).

Difícilmente em nossas escolas as ideias de seus professores e funcionários são aproveitadas, pois normalmente trabalhamos na perspectiva de atender às ordens emanadas da SEMED.

Gráfico 4: Há na escola uma mobilização para vencer desafios, superar problemas e limitações e melhorar o trabalho



Fonte: Produção da autora.

Nesta questão a concordância é de apenas 13% contra 20% discordando plenamente ou parcialmente e 67% concordando parcialmente. Isso nos leva a crer que os desafios presentes na escola não são objeto de preocupação de todos, e a intenção de lutar solidariamente para vencer os problemas existentes não se caracteriza como solidária e participativa. Resta-nos, pois, questionar o porquê desse dado, visto que a LDB nº. 9.394/96 já nos permite entender que a cultura escolar deve ser responsabilidade de todos indistintamente no ambiente escolar.

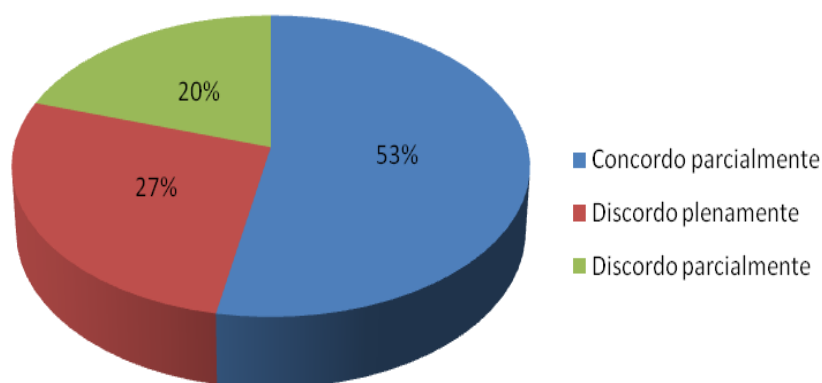
A esse respeito, Freire declara:

Quanto mais e mais autenticamente tenhamos vivido a tensão dialética nas relações entre autoridade e liberdade tanto melhor nos teremos capacitado para superar as crises de difícil solução para quem tenha se entregue aos exageros licenciosos ou para quem tenha estado submetido aos rigores da autoridade despótica (FREIRE, 2000, p.36).



Portanto, vencer desafios é tarefa de todos que estão na escola e enfrentam o dia a dia escolar. Por isso, é necessário enfrentar os desafios que este ambiente nos impõe no cotidiano, pois já vai longe o tempo em que a escola era o lugar do conhecido, da repetição e da certeza, uma vez que o mundo hoje é caracterizado pelas incertezas.

Gráfico 5: Os participantes da escola demonstram orgulho em trabalhar nela e motivação em realizar esse trabalho



Fonte: Produção da autora.

A cultura escolar que possuímos é a mesma da sociedade capitalista, onde o trabalhador cumpre tarefas determinadas pelo patrão, com tempo e hora preestabelecidos. Ocorre que a escola não é uma fábrica; é um lugar de construção de cidadania, onde o insumo são seres humanos, com sensibilidades que precisam ser orientadas, trabalhadas e reconhecidas, como aspectos individuais e coletivos. Assim, todos os seus integrantes deveriam sentir orgulho de estar colaborando de forma positiva para a construção de um mundo melhor.

Ademais, o poder disciplinar como ofício é prática frequente dentro da escola e tal posição é exercida por profissionais que não têm competência nem habilidade para exercê-lo; se isso acontece é porque não existe relação interpessoal entre as pessoas, pois, como nos diz Foucault (2001, p.89),

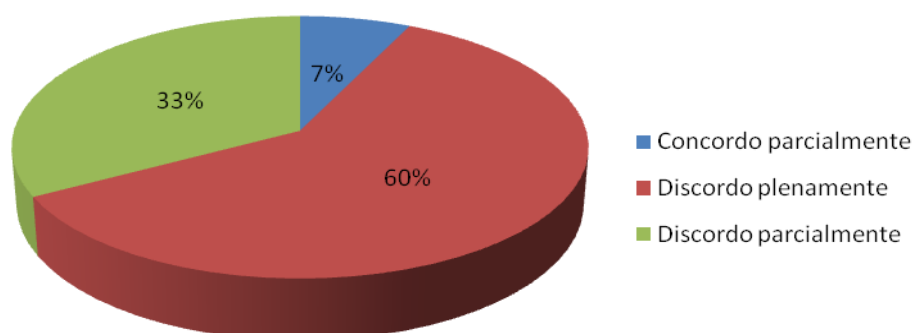
(...) o poder não pode ser apropriado de forma exclusiva e permanente por ninguém e nem por grupos de pessoas, pois o poder não é algo que se adquire, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar, donde se deduz que esse poder presente na escola deve ser de todos.

Pelos resultados alcançados neste instrumento de observação, nos parece que há pouca credibilidade nas relações interpessoais espontâneas em todos os segmentos que transitam nesse ambiente, dado que reforça a premissa da existência de um poder simbólico que, embora não tão visível, está permeando toda a ideologia dos seus integrantes.

Segundo Freire (2001, p. 102),

(...) Uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua e com que decide, com que as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se”.

Gráfico 6: Adota-se na escola a prática de dar *feedback* ao funcionário sobre seu desempenho?



Fonte: Produção da autora.

Em todas as escolas de nosso município é rotina se fazer avaliação de desempenho dos sujeitos que trabalham no ambiente escolar, logo nessa escola não poderia ser diferente. Porém, o resultado dessa avaliação vai para a SEMED, e este não é informado aos sujeitos que dela participaram. Daí o destaque de 60% para o item discordo plenamente e só 7% concordaram parcialmente. Estas são microformas de dominação que se manifestam na cultura escolar, uma vez que é usada a avaliação de desempenho para garantir a autoridade de forma negativa, pois sabendo que foi avaliado em seu desempenho profissional e sem ter o *feedback* dessa avaliação, o indivíduo avaliado fica intimidado por não saber como está sendo visto pelos seus superiores.

Contudo, é pertinente ressaltar que

(...) A política de relações humanas não implica anular a preocupação com relações sociais, *negando* a dimensão econômica e política dessas relações. Fazer relações humanas é, no jargão da escola, ‘formar em profundidade’ para chegar à um ‘comportamento de maturidade’. Com ‘relações humanas’ surge a empresa

educadora de homens, pois parte-se da noção de que a experiência das responsabilidades do trabalhador tem valor formativo, mas deixa a cargo da empresa e a seus conselheiros *agir* sobre os que processam a formação. Relações humanas é um elemento simplificador e idealista, manipulador e realista (TRAGTENBERG, 1989, p.17, grifos do autor).

Percebemos também que esse profissional deve ter clareza sobre as suas funções, não esquecendo que é de sua responsabilidade a formação de pessoas. Assim sendo, mesmo notando as diferenças entre seus subordinados, o gestor não deve estigmatizá-los, pois as atitudes deles não estão restritas ao âmbito escolar, mas refletirão diretamente em sua vida social.

### **Considerações Finais**

Na escola, lugar desta investigação, existe uma dominação legitimada pelas autoridades constituídas às vezes simbolicamente travestida de carismática, mantida por práticas disciplinares ancoradas na autoridade que por sua vez se sustenta do capital cultural que seu gestor detém e que o diferencia dos seus dominados (alunos ou professores). Além disso, é preciso refletir sobre qual poder predomina na escola contemporânea: o poder da escola como instituição disciplinar que obedece aos ditames dos órgãos superiores, ou um poder próprio definido pelas relações que ali se estabelecem? Este é outro viés que pode ser explorado.

Para nós existe um misto de orientações disciplinares externas predefinidas pelo poder institucional e uma orientação interna que emana dos dirigentes locais.

### **Referências**

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 7. ed. rev. Curitiba: Positivo, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FOUCAULT, M. **Resumo dos cursos do Collège de France**: 1970-1982. Tradução de Andrea Daher. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUSS, H. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução e Organização de Roberto Machado. 1. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

HERNANDEZ, F. O Projeto Político-Pedagógico vinculado à melhoria das escolas. **Pátio**, Porto Alegre: Artmed, n. 25, p. 08-11, fev.2003.

LIMA, L.C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

SPERB, D. C. **Administração e supervisão na escola primária**. Rio de Janeiro: Globo, 1963.

TRAGTENBERG, M. **Administração, poder e ideologia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.